

# 1. “UM POR TODOS, TODOS POR UM!”: A RECONTEXTUALIZAÇÃO LOCAL DA CULTURA MEDIÁTICA *PARA* A INFÂNCIA *PELAS* CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Manuela Ferreira

## Introdução

“[em casa de D’Artagnan, na sequência de uma intriga em que este acabara, mais uma vez, de ludibriar os guardas do cardeal com sucesso, quando os quatro amigos ficaram sós]

- E agora, meus senhores - disse D’Artagnan, sem se dar ao incômodo de explicar o seu comportamento a Porthos - todos por um e um por todos. É a nossa divisa não é verdade?

- Mas... - começou Porthos.

- Estende a mão e jura! - gritaram, ao mesmo tempo, Athos e Aramis. Vencido pelo exemplo, mas resmungando entre dentes, Porthos estendeu a mão e os quatro amigos repetiram em uníssono a fórmula ditada por D’Artagnan: “todos por um e um por todos”. - E agora retire-se cada um para sua casa - disse D’Artagnan. (...). - Mas cuidado, porque a partir deste momento estamos em guerra com o cardeal.”

(DUMAS, 2014) Alexandre. **Os três mosqueteiros**, p. 127-128).

“- *Um por todos, todos por um!*”, o brado proclamado a uma só voz por D’Artagnan e os seus três inseparáveis companheiros, celebrizou-se a partir do romance de “capa e espada” de Alexandre

Dumas, “Os três mosqueteiros” (1844)<sup>1</sup>. D’Artagnan, Porthos, Aramis e Athos, possuem traços físicos, de caráter e de estilo particulares que os individualizam; participam diferentemente quando juntos enfrentam as intrigas e traições perpetradas pelo Cardeal Richelieu e seus acólitos contra o rei, e seguem, também no final, rumos de vida distintos. Não obstante, une-os a identificação e reconhecimento mútuo nos valores da amizade e solidariedade, lealdade e audácia, respeito e justiça em prol de um ideal comum: o da luta e preponderância do bem contra o mal. Da união entre indivíduos diferentes, e ganhando juntos o que perderiam “cada um por si”, tornam-se assim capazes de se transcenderem e elevaram as suas fraquezas a uma força coletiva. O lema “- *Um por todos, todos por um!*”, é então tomado como desafio e ponto de partida para refletir acerca da vida social, como também acontece no Jardim de Infância (JI), quando crianças e adultos ali se encontram.

Durante o último século, enquanto a indústria cinematográfica americana dos anos 30 se expandiu no mercado, cativando a audiência familiar, este clássico da literatura foi recriado em filme (cf. KLINE, 1995), regressando novamente à película, nos anos 80, mas agora para o pequeno ecrã da televisão (TV) e num outro modo de reconto especificamente destinado a audiências infantis: os desenhos animados (KLINE, 1995)<sup>2</sup>. Referências ao mundo da vida quotidiana que são familiares às crianças e personagens antropomórficos com corpos elásticos, contrácteis e volúveis, em movimentos e ações que desafiam as leis da física; uma estrutura

---

1 Romance inspirado em eventos históricos ocorridos nos reinados de Luís XIII e Luís XIV e da Regência que se instaurou em França entre os dois governos. Disponível em: [pt.wikipedia.org/wiki/Os\\_Três\\_Mosqueteiros](http://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Três_Mosqueteiros).

2 Ao fazer referência aos anos de 1980 e aos programas televisivos mais populares para crianças Kline (1995: 112) refere uma série americana em desenhos animados baseada em “*Os três mosqueteiros*”, mas sem precisar mais detalhes de nome, produtora ou data.

narrativa assente na receita fantasia-amor-aventura para acentuar a valentia e fibra moral dos heróis na vitória libertadora do bem sobre o mal, a que não faltam pitadas de humor e *suspense*; música, sons, vozes, interjeições e determinadas locuções associados aos personagens e à animação, reforçando a representação visual das ações e gerando climas emocionais estimulantes da imaginação - eis os ingredientes deste produto cultural *para* a infância que, pela transformação mágica, metafórica e subversiva da realidade supera o fosso entre o quotidiano e o impossível, dá às crianças aquilo que elas querem ver (idem). Nesta mesma altura, uma fiel adaptação do mesmo romance para a série de desenhos animados espanhola, “Dartacão e os três moscãoteiros” (1981)<sup>3</sup>, estreia em Portugal (1983), aos sábados de manhã, tornando-se um caso de sucesso televisivo infantil. As várias repetições que se sucederam no canal público e privados, reajustadas aos tempos livres das crianças - fins de tarde, diariamente e/ou aos fins de semana -, asseguraram assim a sua presença em frente do ecrã por uma boa parte do ano, ao mesmo tempo em que se fidelizavam audiências e divulgava “um *merchandising* de produtos associados” (PONTE, 2012).

Na transição do milénio, quando realizava uma etnografia com crianças<sup>4</sup> num JI localizado em meio urbano, deparei-me com um complexo jogo inspirado n’*“O Dartacão”*, então em reprise. A surpresa perante esta outra forma das crianças falarem

3 A série “*Dartacão e os Três Moscãoteiros*” com 26 episódios de 25 minutos foi criada pelo espanhol Cláudio Biern Boyd e co-produzida pela espanhola BRB International S.A. e a japonesa Nippon Animation. À semelhança de Dumas, seguiu-se a série “*O Regresso de Dartacão*” (1989). Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/D%27Artacan\\_y\\_los\\_Tres\\_Mosqueperros](http://pt.wikipedia.org/wiki/D%27Artacan_y_los_Tres_Mosqueperros). Acesso em 18 de Julho de 2014.

4 Etnografia realizada durante o ano letivo de 1999/2000. O grupo de 22 crianças era maioritariamente masculino (13 meninos; 9 meninas) e de mais velhos/as e veteranos/as (18 crianças de 5 anos; 3 de 4 anos e 1 de 3 anos) e um pequeno grupo de novatos/as (2 meninas de 5 anos; 1 menino de 4 anos e 1 de 3 anos), maioritariamente com origens sociais em famílias pertencentes a grupos das classes médias altas.

de si e da televisão foi constante: não foi só perceber a extensão e longevidade da série, ou do próprio jogo infantil que, desenrolado por cerca de dois meses, entre abril e maio, galgou zonas e momentos vistos como distintos na organização do JI, mas, sobretudo as ressignificações com que o *leitmotiv* popularizado na exortação “- *Um por todos, todos por um!*” foi sendo socialmente usado entre pares, daí advindo a sua reorganização social como grupo e o confronto intercultural com a educadora. Entre a mediatização local deste produto da cultura simbólica *para* a infância *pelas* próprias crianças e um contexto societal mais amplo em que os “velhos” media como a TV ainda se mantém à tona, apesar do avanço dos “novos”<sup>5</sup>, e mostram o “peso” das crianças nas audiências nacionais (PEREIRA, 2009; SERRANO, 2011) e internacionais (BUCKINGHAM, 2009; DROTTER, 2005), regresso a essas notas de campo. A sua releitura à luz da Sociologia da Infância (SI) considera o caráter constitutivo dos media na infância contemporânea visando compreender a sua recontextualização local no quotidiano do JI, por referência i) às conexões entre culturas de pares infantis *vs* cultura global mediática *para* a infância; ii) à agência das crianças nos confrontos interculturais entre pares e com a educadora; iii) à cultura lúdica expressa num jogo de fantasia mediatizado, como lastro socioemocional e sustentáculo de narrativas que não apartam a cultura de pares da sua organização social como grupo, nem ambas das sociabilidades infantis. Por fim, retiram-se algumas ilações para repensar o trabalho docente.

---

5 Sendo ambos, TV e internet produtos da tecnologia mediática, refiro-me especialmente ao uso da *internet*.

## Infância, media, culturas infantis e sociabilidades

A transformação do media impresso “*Os três mosqueteiros*” para um público adulto numa tecnologia audiovisual pela indústria mediática *para* a infância, e a sua comercialização como um novo produto cultural televisivo com expressão globalizada, como “*O Dartacão*” e, depois, a sua recriação *pelas* crianças no JI, pontua complexas mudanças nas sociedades ocidentais, aceleradas nos últimos 30/40 anos, nos meios e modos como aquele conhecimento cultural tem sido comunicado e reintegrado entre gerações, e nos conceitos e conceções de infância e de criança. Com efeito, em pouco mais de um século a “transparência” social e cultural das crianças dá lugar a um *outro* alguém com expressão visível em todas as esferas sociais, e em que a sua identificação como uma audiência pelo mercado e indústria mediática não se reduz apenas a uma questão de “ver bonecos”. Pelo contrário, denota assunções ideológicas acerca do que os adultos consideram ser/dever ser as crianças e do que deverão ser quando adultos, mas igualmente que adultos somos e/ou podemos ser.

Na perspetiva da SI, trata-se de entender a infância como uma categoria geracional específica, assente no reconhecimento da alteridade das crianças que a constituem face aos adultos, e este num contínuo processo de construção sócio-histórico que é inseparável das relações de interdependência, mas desiguais e opostas, que são mantidas entre aquelas categorias geracionais (ALANEN, 2009). Isto significa que as mudanças que participam nos processos de globalização e fragmentação das sociedades ocidentais contemporâneas (GIDDENS, 1996; BECK, 1986), incluindo o impacto dos media como modos de extensão e mediação (LEE, 2005), ao afetarem aquela relação geracional, geram efeitos na natureza e no significado da infância. Esse é o caso de mudanças

significativas nas estruturas e dinâmicas familiares que, indissociáveis dos processos de sentimentalização, privatização e individualização da vida familiar (SINGLY, 2000, BECK, 1986), expressam um conjunto de práticas e valores em que sobressaem o modelo nuclear e a criança-filho como um bem emocionalmente inestimável, raro e dispendioso, alvo de investimento económico e cultural nos cuidados com o seu bem estar e sua promoção educativa. A centralidade deste estatuto social, também visível nos modos como os adultos se esforçam por lhes agradar e proporcionar uma série de produtos diferenciados da cultura material e simbólica *para* a infância disponibilizados pelo mercado, exerce-se no quadro de relações intergeracionais que atestam a posição de dependência estrutural e relacional infância (QVORTRUP, 2009; ALANEN, 2009), ao mesmo tempo que nelas se reconfiguram estas relações pelo crescente empoderamento infantil nas decisões da vida familiar (SINGLY, 2000). No que respeita a esse “média doméstico estável” (DROTNER, 2005: 43) que é a TV, o lugar significativo da TV infantil nos tempos sociais das vidas das crianças, não só tem interferido nas dinâmicas relacionais familiares e parentais como na ampliação das condições e concepções sociais da infância. À criança-filho destina-se, também agora, uma distribuição do conhecimento comunicado no seio familiar através do mercado, por exemplo, em séries de animação infantis como “*O Dartacão*”, que a tornam uma “audiência” e “consumidora” de bens televisivos individualizados. Nesta mediatização do mundo no espaço familiar, percepções adultas acerca do que *é/* deve vir a ser a criança conjugam-se, a montante, na produção de um duplo discurso do entretenimento e educação, encapsulados numa agenda curricularizada e sociomoral sob a capa de animação audiovisual divertida que, a juzante, encontra eco nas preocupações educativas parentais. Nesta sincronia entre mer-



cado e família, “*edutainment media*” (BUCKINGHAM, 2009: 353) e consumo são “uma multiplicidade articulada entre dimensões semióticas e culturais significativamente orientadas para as perspectivas, preocupações e desejos das crianças” (COOK, 2009: 339), sendo ambos vistos, pais e crianças-filhos-audiências, como sujeitos em/através de contextos de consumo e, como tal, alvo das suas estruturas, instituições e organizações. São elas, a par da própria família, que constroem socialmente as crianças como consumidoras. Veja-se o *merchadising* de produtos culturais para a infância, materiais e simbólicos, associados e derivados da programação da TV infantil<sup>6</sup>. Por via da TV, todos esses produtos para o consumo infantil, distendidos e comercializados à escala global<sup>7</sup>, nacional e local, apontam assim para a ideia de que a experiência mediática individualizada das crianças no seu espaço privado o transcende e as conecta com outras mais ou menos longínquas, de diferentes culturas e com outros modos de existência, pela idade e pela partilha de uma mesma cultura material e simbólica, integrando-se assim numa espécie de grupo de pares globalizado (GIDDENS, 1996; HENGST, 2005).

Neste panorama, e contrariando a ideia de “audiência” e “consumidor” infantil como sinônimos de passividade e ausência de sentido crítico das crianças, a SI propõe a sua assunção como

---

6 Esse foi também o caso de “*O Dartacão*”: cadernetas de cromos, figuras dos vários personagens em PVC, um *single* com a banda sonora em português, livros para pintar ou cartas de jogar e, mais recentemente, a edição da série em DVD (2007). In *desenhosanimadospt.blogspot.com/2008/09/dartaco.html* (acesso em: 18 de julho 2014).

7 No caso de “*O Dartacão*”, sabe-se que esta história de outras épocas e lugar chegou a locais como o Japão (1983); o Brasil, “*D’Artagnan e os Três Mosqueteiros*” e França (1984), seguindo-se o Reino Unido (1985), propalando significações com valor unitário em que o local se liga com o global (Giddens, 1996), mas glocalizados em função de algumas adaptações linguísticas, como acontece, pe., em letras da canção-tema da série ou diálogos. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/D%27Artacan\\_y\\_los\\_Tres\\_Mosqueperros](http://pt.wikipedia.org/wiki/D%27Artacan_y_los_Tres_Mosqueperros). Acesso em: 18 de Julho de 2014.

atores sociais cognoscitivos e sensíveis, com interesses próprios e co-produtoras do seu processo de socialização (JAMES, 1993, CORSARO, 1997, FERREIRA, 2004), cuja agência é visível na apropriação seletiva e significativa que fazem das informações que a que são expostas no contexto familiar e no seu consumo televisivo, na expressão de (di)consonâncias geradas face ao *stock* de conhecimento que já detêm ou de determinadas escolhas e preferências, algumas delas suscitadas e tendo como fonte privilegiada os pares com quem se encontram em outros contextos como o JI.

Entra-se agora no campo de outras transformações sociais ocorridas na esfera do trabalho e da educação e seus efeitos na esfera familiar, na categoria infância e na condição social das crianças. Mudanças nas relações de género derivadas, entre outras, do forte aumento da escolarização feminina e da sua participação no mercado de trabalho, refletiram-se na crescente incapacidade familiar para cuidar e acompanhar a educação das suas crianças e na sua colocação, em idades cada vez mais precoces, sob tutela de outros adultos em instituições educativas como o JI onde, paralelamente, e doravante, se processa a sua educação (FERREIRA, 2006). A institucionalização da pequena infância, que assim inicia o seu processo de alunização, adensa este traço da homogeneização estrutural da infância contemporânea. Porém, essa mesma institucionalização ganha foros de fenómeno social paradoxal, já que é aqui, confinada ao JI, que se abre uma tripla possibilidade a essas crianças: o encontro e convívio coletivo com outras numa base regular, a participação numa série de culturas de pares em que reproduzem interpretativamente o mundo dos adultos (CORSARO, 1997), e a construção de relações sociais e laços de sociabilidade passíveis de alicerçarem amizades dentro e fora do JI, estando com tudo isso a criar as suas próprias infâncias.



Na conceptualização da SI acerca das crianças com atores sociais enfatiza-se ainda uma outra faceta da sua agência, enquanto produtoras de culturas próprias e específicas, que igualmente informam a sua distinção como categoria geracional. A análise da educação e do JI como instituição educativa *para* a infância, requer então que se repense essa educação como inseparável do “ofício da criança” (SIROTA, 1998), o que significa relevar a copresença das *culturas infantis*, nelas dedicando particular atenção à cultura lúdica e à importância que o brincar ao “faz de conta” aí assume. Em causa estão os modos específicos das crianças interpretarem, simbolizarem e agirem o mundo quando, na adoção, confronto e contraponto à ordem adulta e/ou entre os pares produzem experiências sociais coletivas e visões intersubjetivas portadoras de sentido para as suas próprias acções no seio da heterogeneidade (classe social, gênero, etnia, experiência institucional, etc.). Fundados no interior do grupo e localmente contextualizados, esses modos significativos das crianças estarem, fazerem e sentirem são usados como conhecimentos e competências sociais para participarem no mundo adulto que ali lhes é proposto e para, ao mesmo tempo, se afirmarem diferentemente perante ele (FERREIRA, 2004; SARMENTO, 2003), mas igualmente para participarem no mundo das crianças com vista a serem reconhecidas como crianças competentes perante outras crianças. Na construção de um *nós* que as distingue dos adultos, as crianças reveem-se num conjunto de interesses, regras de acção e princípios e valores implícitos - um *ethos* - orientadores das suas condutas sociais, em que importa sublinhar a ludicidade - essa atividade autotélica, autodeterminada, desinteressada e trivial que visa a fruição dos atores nela envolvidos pelos “como” ela se realiza e não pelo que ela é. É aqui que o brincar, enquanto ação comum situada no contexto e no conteúdo significativo das relações com os *outros*

diferentes que nela participam, merece particular atenção dado ser uma parcela central dos modos como as crianças criam entre si versões da realidade alternativas às dos adultos. Releva-se então a natureza do “*fazer como se*” que, na assunção de interpretações pautadas pela não literalidade, permite às crianças dissociarem-se da realidade adulta que as inspira, da qual participam e fazem parte, assim produzindo um mundo de fantasia. Ou seja, um contexto de pretensão, temporário e limitado, como uma espécie de “bolha de perfeição num mundo imperfeito” que lhes permite jogar na fronteira entre jogo e mundo real (ROSA, 2000). É essa atitude de não literalidade que permite que o brincar seja brincar e possa ser entendido como um contexto de negociações e uma narrativa em que elas dizem de si, de suas concepções e relações. Agora, se o que dá significado às experiências de se ser criança entre crianças na construção de um *nós* são as culturas infantis, aí se incluindo o brincar, então elas são indissociáveis das suas relações sociais, pautadas pela igualdade e diferença, hierarquias, poderes e desigualdades estruturais, e todas elas das redes de sociabilidade - essas relações eletivas com outros significativos, fundadas na empatia e intuição, e que, permeadas por afetos e emoções necessárias à satisfação da intimidade interpessoal, tecem a cooperação e reciprocidade subjacentes às solidariedades que alimentam as acções colectivas com as quais as crianças constroem e expandem a cultura de pares.

Atentar às culturas infantis e ao brincar na contemporaneidade requer compreender como elas se relacionam com outras culturais globais de pares, abarcando a cultura mediática *para* a infância, e aos “como” essas experiências são recontextualizadas nas culturas locais do JI. Neste sentido, se as culturas infantis facultam às crianças desenvolverem acções comuns e assim participarem na vida social, a elas não são alheios os repertórios prévios

de conhecimentos oriundos das culturas familiares de pertença e do seu consumo televisivo. Daí que conversar a pretexto dos programas de TV no JI forneça uma base partilhada para falar de si, trocar informações, gerar afinidades e inspirar temas para desenvolver ações lúdicas comuns, facilitando formas ritualizadas do brincar e da linguagem, tal como pretextos para discussões mais ou menos acesas ou distanciadas; todos eles processos essenciais para a criação de espaços conceituais partilhados nos quais as ações e relações sociais são negociadas. Porém, esta recontextualização das crianças e suas culturas mediáticas nas culturas de pares no JI vai requerer ainda a sua contextualização perante as formas culturais desta instituição, materiais e simbólicas, e a ordem adulta aí instituída; ou seja, perante condições e constrangimentos que não são da sua inteira escolha e sobre os quais detêm e exercem uma autonomia relativa.

Perceber a produção de culturas de pares infantis no JI como complexidade, requer então atender aos múltiplos registos, não necessariamente convergentes, de que se revestem os processos de socialização inter e intrageracionais. Tal implica considerar a alteridade da infância, atendendo ao conjunto de aspectos que a distinguem do *Outro-adulto*, mas também a alteridade das crianças, atendendo aos aspectos que as distinguem de *Outro-crianças*. Trata-se de reconhecer as suas culturas como contextos culturais nos quais elas constroem relações e sociabilidades infantis, e todas elas como modos de negociarem as fronteiras entre a sua pertença e diferenciação aos e nos grupos, “aprendendo a despojar-se dessa alteridade, ao mesmo tempo que participam nessa separação de ser crianças” (JAMES, 1993). Evidenciar as crianças, individual e coletivamente, nas suas interações com *Outros* adultos e *Outras* crianças em contextos concretos como o JI, torna-se então um modo de compreender como elas são influenciadas e influenciam

as suas circunstâncias sociais de existência, ao produzirem o próprio espaço social da infância e, de como, aí, elas constroem a sua identidade como crianças e a sua subjetividade como crianças entre crianças (idem).

### **“Um por todos, todos por um!”: a construção social da cultura, relações sociais e sociabilidades infantis no JI**

No entendimento dos media televisivos como parte da vida e das práticas sociais infantis contemporânea, Buckingham (2009) refere a possibilidade dos desenhos animados poderem ser um potencial aberto a múltiplas interpretações, incluindo leituras subversivas que capacitam as crianças a explorarem, enfrentarem e jogarem com as questões do poder e formas mais versáteis de subjetividade, geradoras de novas realidades e configurações sociais no grupo de pares. Neste sentido, revisito agora as minhas notas de terreno para analisar algumas das facetas da recontextualização local da série “*O Dartacão*”, protagonizada por um grupo de meninos no JI.

### **Rafa e o “Túnel escuro” ou... prólogo**

Tornar-se ator social nas rotinas da cultura de pares no JI, requer algum conhecimento do contexto físico e determinadas competências sociais mas, sobretudo, que alguma outra criança esteja disposta a participar numa acção comum (CORSARO, 1997; FERREIRA, 2004). Ser capaz de mobilizar qualidades pessoais como a criatividade, o saber posicionar-se perante o grupo e apresentar propostas desafiadoras, de modo a levar mais longe a tradição de saberes e fazeres, e suficientemente pertinentes

para captar o interesse e a adesão dos seus pares, são alguns dos aspetos valorizados no âmbito das culturas de pares e relações de sociabilidade infantis (idem). Esse era o caso do Rafa, o mais velho da sala, um veterano dos veteranos, o mais alto e possante e, ao mesmo tempo, uma das crianças mais ativas do grupo; um entusiasta imensamente criativo nas suas propostas de atividades lúdicas, não só com os meninos, mas conseguindo também, com algumas delas, galvanizar todas as restantes crianças:

*“(...) - É o jogo do tunel escuro! – anuncia o Rafa, começando a virar as mesas da área do Desenho ao contrário, logo contando com a ajuda do Lucas. - Quem quer jogar, atrás de mim! Temos de ir buscar cadeiras! Eu é que sei! Hei! Hei! Não é pra brincar ainda! – continua ele para as outras crianças que tinham acorrido e começado a colocar-se debaixo das mesas. - Têm de ficar nos sítios onde vocês eram! (...) Fazem o que eu disser! Eu sou o 1º chefe! – pára, olhando em redor, mas logo prossegue, dirigindo-se ao Tiago: - Olha lá, eu já te mandei ir? (...)”*

À medida que o jogo se desenrola com ele na frente, o Rafa continua: *- Agora que já passamos o túnel vamos por cima das cadeiras! Eu sou o 1º chefe e o Lucas, que é o meu amigo, é o 2º chefe!.. Mas façam o que eu disser! Tu aí, Elisa, vai lá para trás da Mafalda... Diogo, tu não podes! Já disse!*

Sucederam-se mais umas quantas voltas, mas mesmo com as variações introduzidas pelo Rafa, as crianças começaram a debandar aos poucos (...)”

A possibilidade do Rafa levar a cabo uma ação como a descrita, dentro da sala e sem qualquer aviso ou pedido prévio, começa por chamar a atenção para a educadora e para o seu posicionamento pedagógico como alguém capaz de reconhecer a

liberdade, a livre iniciativa das crianças e a sua autonomia para usarem os recursos materiais disponíveis de modo lúdico, garantindo a oportunidade de acontecerem pontualmente outros espaços-tempos das crianças para além dos que instituiu previamente na estruturação do quotidiano do JI (FERREIRA, 2004). Mais ainda, como alguém capaz de interpretar aquele jogo como uma ação lúdica do interesse das crianças e não como mera desarrumação, desordem ou desobediência às regras instituídas no JI, salvaguardando aquele que é um direito inalienável das crianças a brincarem<sup>8</sup>.

Com efeito, a resignificação e uso não-literal, portanto, não-escolar, das mesas da sala do JI como um “jogo do túnel escuro”, expressando uma faceta da cultura lúdica infantil de que o brincar ao faz de conta é expoente, apresenta o Rafa como um exímio conhecedor dos interesses e gostos que informam as culturas infantis, ao fornecer um tema e criar um cenário suscetíveis de suspender, momentaneamente as diferenças e desigualdades que subsistem na experiência quotidiana das crianças no JI. Porém, ao mesmo tempo, o Rafa define uma espécie de *ranking* masculino e uma cadeia hierárquica, em que, assumindo-se como líder, se reserva o direito de atribuir o estatuto de seu sucessor e de amigo a Lucas. O argumento da amizade, declarado publicamente, ganha foros de justificação para essa distinção estatutária e afetiva expondo assim a sua relação eletiva e afirmando Lucas como uma espécie de pilar de apoio à sua liderança no jogo, na relação do duo e face ao grupo alargado de crianças, já que ele era ali uma criança popular, mantendo uma rede de relações diversificada. Vistas deste ângulo, as amizades podem ser encaradas como relações sociais estratégicas capazes de assegurar um certo tipo de reciprocidade, porque esta, prorrogada, e para

---

8 Artigo 31º da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) (1989)



todos efeitos subalterna, permite a cooperação entre concorrentes potenciais, assegurando um máximo de gratificação pessoal e um mínimo de danos sociais. Talvez tenham sido estas algumas das razões e meios pelos quais este duo, ainda que internamente hierarquizado e desigual, se tenha conseguido manter no topo da organização social do grupo de pares durante um longo período do ano letivo, sendo coadjuvado pelos restantes membros do género masculino; numa coexistência mais ou menos pacífica com o núcleo feminino, e todos/as eles/as exercendo fortes relações de controlo sobre o núcleo dos/as novatos/as.

Neste padrão hierarquizado e estratificado das relações sociais dentro do grupo, o Rafa era adorado e reconhecido pelas suas propostas de ação e, ao mesmo tempo, temido pelo seu estilo de relação, autoritário e mandão, não se coibindo em agredir, verbal e fisicamente, quem lhe desobedecesse, questionasse e contrapusesse alternativas, como por vezes acontecia com o próprio Lucas. A conjugação destes traços e a persistência de um estilo de acção, relação e sociabilidade em que a partilha com outros se revela um modo de com eles rivalizar para ganhar SEMPRE, tornavam o Rafa ímpar entre os seus pares, mas... controverso e ambíguo! E isso teve impacto na vida social do grupo, a começar no grupo dos meninos.

### **“- Eu sou o Dartacão!” ou... Lucas e os “Moscãoteiros!” no recreio - 1º ato**

Com efeito, no início de abril, comecei a dar-me conta de um *trabalho de fronteira* nas relações homossociais masculinas (FERREIRA; 2004) protagonizado pelos “amigos” Rafa e Lucas que se traduziu numa lenta escalada de rivalidades e disputas ver-

bais e físicas, de onde não estavam ausentes nem o discurso da força nem o da amizade: o primeiro, convocado nas disputas, conflitos e provocações; o segundo, como atenuante e remissão de possíveis consequências sociais. “Nem sempre nem nunca” “nem santos nem pecadores”, ambos continuavam a colaborar coletivamente sem, no entanto, deixarem de competir individualmente. É neste clima social e emocional que o Lucas começa a protagonizar e a liderar uma outra agenda, fora da sala, no tempo-espço do recreio:

[...] O Lucas, o Tiago, o Dani, o Pedro e o Bernardo “*galopam*” pelo pátio do recreio, empunhando e movimentando pás, como se fossem “espadas”. A dada altura, quando “*esgrimam*” entre si o o Lucas avança e, encostando a “*espada*” ao pescoço do Tiago, diz: - *Rende-te ou ataco-te! (...)*. Ao cabo de vários “*duelos*”, o Lucas põe a mão no peito, e diz solenemente: - *Eu sou o Dartação!*

- *E eu sou o moscãoteiro!* - diz o Dani.

Mais tarde, os cinco “*Moscãoteiros*” vão ter com o Rafa, que brincava com camiões na areia e pedem-lhe emprestada uma pá que está livre, mas ele recusa. Então, o Tiago tira-lhe um camião e, enquanto o Rafa retaliava, perseguindo-o, veio o Dani que levou a pá consigo, reunindo-se aos “*Moscãoteiros*”, triunfante. Com todos à sua volta, o Lucas levanta a espada, e proclama: - *Um por todos! Todos por um!* Todos erguem as suas espadas, unindo-as no topo.[...] Recomeçam os “*galopes*”, e voltam novamente junto do Rafa. À sua frente, o Lucas, apontando-o com indicador em riste, diz-lhe: - *Bilambeque! O nosso inimigo! Ele não é nosso amigo!*

O Rafa olha para eles *zangado* e faz menção de lhes atirar areia, mas eles fogem.

Na “*hora de ir para dentro!*”, os “*Moscãoteiros*” dirigem-se ao banheiro e enchem os seus copos de água (...) - *Venham cá fazer um brinde!* - diz o Lucas. “*Dartacão*” e “*Moscãoteiros*”, em círculo, unem os copos ao centro e gritam em coro: - *Um por todos! Todos por um!* Elevam os copos e só depois bebem.

- Eu sou o Dartacão! - diz o Lucas.

- *E nós somos os moscãoteiros!* - diz o Dani, *falando por si e pelos outros*. [...].

Assiste-se agora à “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997) das histórias e dos heróis de ficção popularizados pelos produtos da indústria cultural *para* a infância, a série “*O Dartacão*”, e à sua recontextualização e uso social no grupo de pares masculino, em que se destaca: i) a definição de uma ação conjunta em que participam cinco meninos, assente na partilha de um mesmo interesse e gosto pelo tema e papel heroico representado pelos “*Moscãoteiros*”, e seu lema unificador, que lhes faculta uma encenação de si, simbolicamente poderosa; ii) o recurso a referências mediáticas para estabelecer os seus diferentes papéis e posições sociais, com o “*Dartacão*” Lucas numa liderança que se mostra sensível aos interesses e valores da cultura infantil, conjugando o abrilhantar do jogo com a introdução de detalhes narrativos e estilísticos; ao padrão de relação social e sociabilidades que o Rafa mantém consigo e com as restantes crianças, e, ainda, às dificuldades de, isoladamente, (se) ser bem sucedido face ao Rafa; iii) um trabalho de manipulação das impressões e gestão das expressões, numa *performance* coletiva plena de rituais apropriados de “*O Dartacão*”, que agem como *ethos* do jogo conforme o lema “- *Um por todos todos por um!*”. Nesta encenação da narrativa em que as crianças que *fazem-de-conta* sublinham as características pregnantes da identidade adotada, mostraram um conhecimento comum da série televisiva. Emoções e tensões derivadas de uma

estrutura de jogo provocação-fuga (CORSARO, 1997), em que a concertação, coordenação e sincronia de ações exigidas implicam acompanhar e adequar-se ao ponto de vista dos outros, respeitar as deixas e as regras explícitas e implícitas no fluxo da ação, o saber fazer-se aceitar e fazer-se respeitar, alinharam-se comportamentos e atitudes, e reforçaram-se prazeres comuns e alianças internas tutelados por valores reconhecidos pelo grupo: atenção ao outro, fidelidade no jogo.

Simultaneamente, para o exterior deste grupo, prossegue o seu fechamento com a adoção de um posicionamento coletivo dotado de intencionalidade, que ganhou vida numa representação da aventura dirigida ao Rafa, agora definido como um *outro* contra quem fazer jus ao referencial identitário em que simbolicamente o grupo dos “*Moscãoteiros*” se revê e reencontra solidariamente sob o lema “- *Um por todos, todos por um!*”. Exultá-lo bem alto e em uníssono no decurso do jogo, e frente ao Rafa, para sublinhar a união e a força numérica e simbólica dos “*Moscãoteiros*”, e retomá-lo em outros momentos e locais do JI, como aconteceu no banheiro, tornou-se expressão de tomada de posição pública, chamada de atenção geral para a revolução que se estava a processar nas relações de liderança do grupo de meninos e no grupo de pares e, ainda, uma espécie de ritual de confirmação. A sua excessiva dramatização e reiteração permitiu criar e confirmar um espaço partilhado de diversão, experiência, movimento e jogo que sublinhava a sua afiliação nesta outra forma de dizer “somos amigos”. Na sucessão das provocações ao Rafa, que alimentavam a desconfiança mútua entre os líderes, manter a competição parecia ser o mais valorizado, sob pena do móbil do jogo desaparecer. Definindo neste modo de rivalizar, quem está *dentro* e *fora* do grupo, um *nós* e um *outro*, Lucas e os seus parceiros construía um sentido de pertença a um grupo coeso

em que a união faz a força, como recomendava a narrativa que os inspirava. Pode então dizer-se que apesar das crianças poderem não saber nada, ou muito pouco sobre a origem da obra que os inspira, procuravam construir restituições que a tornam possível pela simplificação dos personagens e esquematização dos enredos que foram significativas para si, socorrendo-se dos recursos interpretativos e materiais que dispunham - enunciações, lema, canção da série, referências dos personagens principais, e o seu próprio corpo e pés -, mostrando que os usos dados aos media não são socialmente neutros - na verdade tratou-se, até aqui, de um jogo genderizado, e exclusivamente masculino.

A recontextualização de “*O Dartacão*” pelas crianças e os modos como a cultura infantil foi construída no recreio através de referências mediáticas não se alheou dos marcadores paisagísticos e arquitetônicos do espaço exterior do JI. Inspirando cenários de aventura, arbustos, sebes, árvores foram usados como esconderijos e lugares de emboscadas, e as habituais corridas nos declives do terreno transformadas em cavalgadas, ajudando os atores a desenvolverem um sentido e um domínio do lugar que deu azo à sua resignificação como espécie de “bosque/floresta” como por vezes acontecia na série “*O Dartacão*”. Finalmente, a ausência da educadora do recreio, tal como o alerta “*hora de ir para dentro!*”, chamam a atenção para efeitos da cultura escolar e suas distinções espacio-temporais e funcionais: a sala de atividades como o lugar pedagógico *para* as crianças e o lugar do adulto-educadora no JI, por excelência; o recreio como o lugar das brincadeiras *das* crianças, subordinado às determinações temporais do primeiro. Mesmo assim, enquanto se preparavam para entrar na sala, dando cumprimento à sua condição de alunos, os “*Moscãoteiros*” não se eximiram de prolongar a sua condição de crianças, como aconteceu no banheiro.

## - Um por todos, todos por um!” ou... “Moscãoteiros” vs. Rafa - 2º ato

“[Desde o início da manhã que o Rafa atazana os cinco Moscãoteiros: disputa-lhes ou tira-lhes os objetos que estão a usar, interfere nas ações em que participam com outras crianças, até que, a dada altura, os visados,] que logo cedo tinham feito “*armas*” com *Lego* e andavam agora em bando pela sala, dizendo: “- *Nós somos uns homens bons que defendem a justiça!*”; “- *Um por todos, todos por um!*”, se aproximam dele quando está sozinho na mesa dos *Desenhos*. O Tiago, abeira-se do Rafa e diz-lhe: - *Nós vamos ser mais fortes que tu!*

- *Nunca!* - diz-lhe o Rafa, *irritado*, dando-lhe com a tampa de uma caixa na cabeça. Os dois começam a lutar, aos empurrões. Os outros “Moscãoteiros” vêm em socorro do Tiago, alguém grita “- *Um por todos, todos por um!*”, e o Rafa, finalmente, acaba no chão, imobilizado. Quando “Moscãoteiros” o largam, indo em bando para a *Biblioteca*, o Rafa, levanta-se, deita-se em cima da mesa e chora.”

Neste momento, assiste-se à deslocação e localização do jogo dos “Moscãoteiros” de fora para dentro da sala, e ao seu ajustamento em função dos constrangimentos da ordem institucional e das condições que este outro espaço oferecia: por um lado, produtos da cultura material escolar *para* a infância, os jogos de construção, o *Lego*, foram ressignificados e postos aos serviço da causa, sob a forma de “armas” que acompanharam as várias ações realizadas pelos “*Moscãoteiros*” enquanto crianças-alunos pré-escolares - desenhos, pinturas, a audição de uma leitura... -, só ganhando referências mediáticas explícitas quando passaram a coadjuvar e a reativar o tema do jogo na sala. Por outro lado, não



sendo permitido correr dentro da sala, as “cavalgadas” deram lugar a curtos passeios em bando. Isto significa que falar sobre a TV dentro da sala, uma área circunscrita, com maior concentração de crianças e sob a égide do adulto, assumiu formas mais subtis e limitadas, verbais e não verbais, requerendo ainda competências de maior contenção e gestão emocional, em que para manter vivas as linhas da história parecem bastar formas que denotem um conhecimento não falado - as “armas” - e um mínimo de palavras-chave para identificar a referência mediática - o lema dos “*Moscãoteiros*” - e ajudava a definir a pessoa ou grupo. De novo, as crianças procuram compatibilizar as suas condições de alunos e de crianças, conetando acontecimentos do recreio à sala, mas mantendo-se discretas aos olhos da educadora. Com efeito, para quem está de *fora* do conteúdo significativo da trama imaginária *vs* “guerra” que envolvia o grupo de meninos, até aqui nada se passa, e esse parecia ser o caso dela.

Prossegue então o trabalho de definição de fronteiras no grupo dos meninos: i) equipa do Lucas mantém a encenação coletiva de si como personagens destemidos, agora usando “armas”, e auto-definindo-se como “justiceiros”, de acordo com a ficção; ii) do lado do Rafa, as provocações insistentes a elementos isolados do outro grupo, numa espécie de estratégia de “dividir para reinar”, age como feitiço contra o feiticeiro, já que agravam a desconfiança mútua entre a equipa do Lucas e Rafa, e o fosso entre ambos; iii) internamente, os “*Moscãoteiros*” continuam a reforçar o seu apoio e solidariedades para com as “vítimas”, unindo-se para enfrentar o fisicamente forte, e possante, Rafa; o móbil que continua a referenciá-los e a manter o motivo social que pretextava o triunfo dos “bons”; iv) a queda inesperada de Rafa, podendo ser interpretada como um fracasso e uma forma dele perder a face publicamente, ganha foros de humilhação pessoal como se

com ela caísse, simbolicamente, o seu estatuto como o maior, o melhor e o primeiro no grupo dos meninos e de pares. Neste sentido, no quadro das relações de poder entre Lucas e Rafa, a TV continua a facultar o sentido de grupo, união, comunidade aos “*Moscãoteiros*”, os recursos para desafiar e reconfigurarem posições e estatutos e para fazerem as amizades funcionarem.

### **“- Porque é que não brincam todos...?” vs. “- Porque tem de ser!!!” ou... entre culturas infantis e cultura adulta - 3º ato**

Na sequência do choro do Rafa, a educadora reúne todas as crianças e dirige-se ao grupo dos cinco, perguntando porque “não eram amigos do Rafa”. Alternadamente eles dizem que “- *Era uma luta de morte ou de vivos!*” (Tiago); “- *Como nós não gostamos do Rafa, nós fizemos luta! O Rafa é o Bilambeque!*” (Dani); “- *É o mau! É o inimigo! E nós somos os moscãoteiros*” (Lucas); “- *Quando o Lucas está a apanhar, nós vamos defender!*” (Tiago). “- *Ele já aleijou muitas pessoas e nós agora não gostamos dele!*” (Bernardo). A educadora parece não entender as explicações fornecidas pelos “*Moscãoteiros*” e refaz a pergunta inicial: - *Mas porque é que não brincam todos com o Rafa? O Rafa é mau?* - insiste ela.

Nesta altura, o Rafa irrompe, quase gritando, quase chorando: “- *Não! Porque cá na escola somos todos amigos!*”

- *Mas ele agora é o Bilambeque!* - argumentam os “*Moscãoteiros*”, todos de pé, a apontar para ele.

- *Mas olhem lá... E porque é que tem de ser o Rafa? Ele nem sequer escolheu!* - contra-argumenta a educadora.

- *Não interessa! Ele é o Bilambeque!* - dizem os rapazes impacientes.

*-E se ele não quiser?* - questiona a educadora.

*-Tem que ser!!! Tem que ser porque ele é o Bilambeque!!!*

- respondem os rapazes em coro, peremptórios, enfatizando o “tem que ser”.

Nisto, o Rafa, levanta-se e, indo ao pé deles, diz-lhes: “- *Palermas!*” - e desmancha-lhes as armas, rindo-se, com ar triunfante. Depois senta-se e olha para eles com um sorrizinho. O Lucas levanta-se e começa a lutar contra ele: murros e puxões de cabelos... O Rafa cai e chora pela segunda vez, ao mesmo tempo que ainda diz: - *Porque vocês já não são da minha equipa...* (...). *E só estes são todos meus amigos!* -, apontando o Francis e a Rute.

- *Mas nós somos mais! Somos mos-cão-tei-ros! E as meninas são nossas amigas! Todas as meninas são da nossa equipa!* – contrapõe o Dani. Nesta altura, todas as meninas, exceto a Rute, confirmaram acenando a cabeça ou dizendo “*Sim!!!*”.

- *Somos as Julietas!* - esclareceu a Rita, referindo-se à amada de D’Artagnan.

*-Mas eu sou da equipa do Francis e da Rita!* - diz-lhes o Rafa. (...)

Nesta altura, a educadora intervém: - *Mas porque é que não são todos amigos e não brincam todos?*

- *O Rafa não pode ser da nossa equipa porque só pode ser os Moscãoteiros e o rei!* - diz o Bernardo.

- *E não pode ser outra coisa?* - pergunta a educadora.

- *Pode! Pode ser o cardeal!* - diz o Tiago.

- *Pois, o cardeal é mau!* - diz o Pedro.

- *Mas porque é que não brincam todos?* - insiste a educadora.

- *Mas eu quero ser da equipa do Dartacão!* - diz o Rafa.

- *Só podes ser o Bilambeque, o cardeal ou os guardas!* - diz o Lucas.

- *Mas os guardas são do Richelieu!* - esclarece um outro menino, o Luís.

- *Olha! Se queres, vens para a nossa equipa, mas lutas contra os que são maus para nós!* - diz-lhe, finalmente, o Lucas”.

No quadro das relações sociais e sociabilidades do grupo de pares, e na agudização da oposição entre Lucas e Rafa, agora declarada e explicada, ficção e realidade integram-se como mote, pretexto e texto, nos quais se salienta i) a reafirmação das alianças internas e externas ao grupo de “*Moscãoteiros*”, face a um opositor comum, o Rafa, designado como o mau e personagem maléfica, também reportada à série televisiva; ii) a evocação abstrata da amizade pela educadora e a presença de uma conceção das crianças que as comprime numa entidade homogênea e categorial, e não como crianças com uma história, incluindo no JI. O mesmo com o brincar: ora visto como se fosse algo natural, espontâneo e simples, ora como algo que envolve regras prévias e escolhas declaradas. No confronto intercultural com “*Moscãoteiros*”, a negação com “justa causa” por parte destes, chama a atenção adulta para aquilo que era um comportamento típico do Rafa “- *Ele já aleijou muitas pessoas*”, aparentemente não visto, percebido ou valorizado enquanto tal pela educadora; iii) a apropriação e uso social de princípios da ordem adulta - *na escola somos todos amigos* - pelo Rafa, para argumentar a sua defesa e a acusação aos seus opositores, num desempenho de criança-aluna bem comportada, visando sensibilizar educadora e relembrar os “*Moscãoteiros*”; iv) explicitação de novo confronto intercultural entre “*Moscãoteiros*” e educadora acerca da separação instaurada com o Rafa, marcado pela incomunicação dado o desconhecimento adulto da narrati-

va televisiva que contextualizava o conflito e da sua prolongada história, em que foram esgrimidos juízos de valor divergentes: contra os argumentos abstratos da amizade, os cinco meninos invocam como razão e defesa o contexto social, lúdico e emocional em que se sobrepõem e fundem tensas relações sociais inter pares masculinas, já antigas, e o prazer do brincar ao faz-de conta dos “*Moscãoteiros*” (os bons/o bem) *vs.* o “*Bilambeque*” (o mau/mal); os princípios da lealdade e solidariedade como valores de união, acrescidos dos da quantidade como valor de força e poder que corroboram a sua masculinidade como viril; v) intervenção da educadora no sentido de confrontar o que parece interpretar como intransigência dos “*Moscãoteiros*”, mas em que eclode novo conflito intercultural, decorrente da sua descontextualização da trama do conflito, aprofundando o fosso cultural intergeracional relativo ao conhecimento da cultura mediática infantil e, portanto, do seus interesses extra JI. Ao mesmo tempo percebe-se que esse conhecimento mediático é partilhado por todas as crianças, o que as homogeneíza como crianças-filhos-audiência e consumidoras; vi) mudança de atitude do Rafa para ganhar aceitação, adotando os valores preferenciais do grupo do Lucas ou para criar alianças com outras crianças rejeitadas de outros grupos para desenvolver o seu novo grupo; vii) decisão do Lucas em se abrir à negociação com o Rafa, aceitando a sua entrada mas sob condições, e cuja imediata anuência o confirmam como líder. Em todo este episódio, apesar da maior parte das crianças não aceitar a rejeição pública de um grupo que se tornou central, sem oferecer luta (Rafa), e do choro ser um sinal de fraqueza e negação da masculinidade dominante (FERREIRA, 2004), fica-se com a noção que a educadora só soube da história deste conflito porque o Rafa, o mais forte e até então, o líder, chorou. Esta sua atenção parece subentender uma interpretação do choro como elemento

de desordem e a definição da sala como lugar onde a luta e o conflito são banidos.

As meninas que, aparentemente, durante os vários episódios de “*O Dartacão*” pelos meninos se tinham mantido de fora e numa atitude de observação indiferente, também agora marcam a sua posição, agindo como contraponto ao confronto que se desenrolava entre Rafa e “*Moscaôteiros*”, manifestando-se a favor destes últimos: *as Julietas*. Só então se esclarece que, apesar de “invisíveis”, elas tinham acompanhado aquela história, estando dentro do seu conteúdo ficcional e real. No seio do universo feminino, a exceção que constituiu a Rute vem confirmar a regra de que a equipa do Lucas gozava de elevado prestígio junto das meninas, ao mesmo tempo que a sua pronta adesão às afirmações de Dani confirmam-no publicamente como líder reconhecido, ou seja, com o estatuto de alguém que é popular e querido no grupo de pares alargado. Tal fato reforça a ideia de que as amizades são construídas, experimentadas e postas à prova nas interações das crianças.

Não obstante, a Rute representa também um caso ímpar no grupo de pares: ao aceitar sem contestação a sua inclusão no grupo do Rafa, ela transgride as fronteiras de gênero feminino, demarcando-se das restantes meninas, expondo as brechas que aí subsistiam e a existência de feminilidades plurais, e antagônicas até, no seu interior. Sendo uma veterana pouco popular no grupo de pares, e muito especialmente entre as meninas, porque “*é uma chatinha*”, e também entre novatos/as porque “*está sempre a querer mandar*”, a Rute encontra assim, com outra personagem tornada *no grata* no grupo dos meninos, o Rafa, um aliado a quem se unir e um outro lugar social no intrincado xadrez das relações entre pares. Finalmente, todos os/as novatos/as parecem adotar uma postura prudente, abstendo-se de manifestar apoios a qual-



quer das partes; tudo observando de “olhos abertos e boca calada” (ITURRA, 1997), assim reiterando o seu estatuto de aprendentes na/daquelas relações sociais.

### **Epílogo ou... reconfiguração das relações sociais e sociabilidades no grupo de pares**

Apesar do consenso negociado entre os dois amigos-rivais, e de, muito frequentemente, continuarem a desenvolver ações comuns, dentro e fora da sala, jamais deixou de subsistir entre eles um espírito de contradição e competição. Este aparente paradoxo, depois das longas disputas havidas com “*O Dartacão*”, permeadas por muita provocação, lutas e choros, mas em que, depois, tudo parece, afinal, ter acabado bem, permitiu colher alianças interpessoais com impacto na organização dos grupos sociais e um melhor entendimento do que se pode esperar do outro. Contribuiu, pois, para construir uma organização social do grupo de pares policêntrica em que coexistiram cinco grupos nucleares: i) um, liderado pelo Lucas que manteve agregados os *cinco meninos* - “*moscãoteiros*”, expandindo-se em brincadeiras com o grupo estabelecido das *meninas veteranas* e com o *grupo de crianças novatas e mais novas*; ii) o núcleo das *meninas*, liderado pelo trio das mais velhas e veteranas - Rita, Lara, Mara -, que manteve fronteiras permeáveis com os “*Moscãoteiros*” e novatos/as; iii) o *núcleo dos/as novatas*, cujos membros sempre circularam por vários grupos sem pertencer a nenhum em particular, criando pontualmente pequenos grupos de “novatos” ou com mais “velhos/as, veteranos/as” que passavam mais despercebidos nos grupos estabelecidos. Neste grupo, destacaram-se a Elsa e o João pelas suas insistentes tentativas de interagir e ser aceitos a qualquer preço pelos veteranos/as;

iv) a tríade liderada pelo Rafa que incluía a Rute, uma veterana, e o Francis, um mais novo *fan* do Rafa, mas cuja admiração, não sendo exclusiva, não o impediu de desenvolver outras relações eletivas e sociabilidades mais amenas com outros novatos mais velhos – o Diogo e o Mário; fator que internamente fragilizava a coesão deste núcleo; v) finalmente, um grupo que incluía as crianças que tinham dificuldades em ser plenamente aceitos, fosse porque investiam em atividades individuais, apesar de serem alvo de frequentes provocações, fosse porque se arvoravam em sabichões moralistas, fosse porque deliberadamente se recatavam de entrar em interação com alguns dos veteranos/as. Vistos do ângulo das relações media, culturas, relações e sociabilidades infantis, os conflitos havidos em “*O Dartação*”, parecem ter tido a função de fortalecer alianças interpessoais com impacto na organização do grupo social, facilitar a reflexão interpessoal e entendimentos relevantes acerca do que se pode esperar do outro e de si, e experimentar limites de tolerância mútuos.

### **Interculturalidade, infância e trabalho docente no JI - breves considerações finais**

Não obstante a pregnância dos media televisivos nas culturas infantis e no seio do JI, adultos-educadores tendem a ignorá-la, agindo como se essa relação e presença lhes fosse completamente exterior e “impura” às experiências educativas que lhes são “próprias”. Tal atitude requer consciencializar a experiência e o conhecimento mediático das crianças como traço comum da infância contemporânea, para saber “ler” como essas múltiplas referências dos consumos televisivos infantis na esfera familiar são ali recontextualizadas, pessoalizadas e posicionadas por elas

para ali se reverem e darem sentidos àquele lugar. Requer ainda estar ciente que, em confronto e continuidade com os mundos adultos e com as culturas materiais e simbólicas *para* a infância na família e JI, os consumos da TV infantil integram a cultura infantil permitindo às crianças a criação dos seus próprios significados acerca dela e o exercício de formas de autonomia em que desenvolvem conhecimentos, competências, comportamentos, atitudes e sentimentos acerca do que uma criança deve aprender e aprender a expressar para fazer parte e ser reconhecida como membro naquele coletivo.

Torna-se então imperativo refletir acerca das concepções de infância e adultez que, enquanto adultos, construímos, para entender que estas gerações presentes no JI possuem e mobilizam experiências culturais e modos particulares de observarem o mundo que ali se intersectam, mas também que dali se conectam com e se atualizam em outras esferas e escalas da vida social.

Longe de criança abstrata e grupo infantil homogêneo, pode observar-se nos confrontos culturais havidos entre a educadora e as crianças em “*O Dartacão*” que, mesmo quando estas últimas agem na condição de *criança-aluno pré-escolar* não só nunca “despem” outras condições extra escolares, de *criança-filho-consumidora*, como as resgatam na sua condição de *crianças-pares*. Essa sua chamada de atenção é essencial para as repensar como atores sociais, assim como a educação da infância no JI e o trabalho pedagógico. Neste sentido, algumas ilações a retirar de “*O Dartacão*” apontam para a importância do adulto-educador i) estar informado e atualizado acerca da cultura mediática infantil; ii) repensar as características da organização do espaço-tempo na sala do JI e propostas de brincar, especialmente no domínio da Expressão Comunicação/Jogo Dramático, reificadas numa forma pré-escolar reduzida à quase exclusividade e imutabilidade de

áreas como a “casinha” e/ou “médico”, e sua separação do recreio; iii) desnaturalizar as relações entre crianças porque indissociáveis do poder e desigualdades de classe, gênero, etnia, geográficas, etc., para entender o grupo de pares como organização social heterônima; iv) desconstruir a dicotomização adulta das amizades *vs.* conflitos nas sociabilidades infantis, e a sua respectiva valorização e negatividade, para situar a sua interdependência na história das relações sociais infantis; v) contextualizar a ação pedagógica no reconhecimento e diálogo com as culturas infantis; vi) conscientizar o adultocentrismo de interpretações literais face às culturas lúdicas infantis e ao brincar, pautadas por modos e lógicas de entendimento e significação não literais e mais flexíveis, em que as crianças são capazes de passar de um plano da realidade a outro.

Em causa está a fundamentação de decisões e ações pedagógicas atentas às crianças e à infância contemporânea, a partir da sua observação sensível, dentro e fora da sala de atividades, vendo no brincar um direito a ser garantido e respeitado, e uma oportunidade de as poder conhecer nos seus interesses, concepções, práticas específicas e posicionamentos críticos dos mundos adulto e infantil.

Levar a sério os desafios que assim são colocados aos adultos e ao seu trabalho docente é estar disposto a assumir que são contributos incontornáveis na criação de modos alternativos de estar com as crianças em processos mutuamente educativos, e a levar mais longe a assunção do direito delas a participarem nas tomadas de decisão de assuntos que lhes dizem respeito e afetam as suas vidas (artº 12º CDC, 1989), fazendo justiça ao lema “*Um por todos, todos por um!*”.

## Referências Bibliográficas

ALANEN, Leena. Generational order. *In*: Qvortrup, J.; Corsaro W.; Honig, M-S. (Eds.). **Handbook of Social Studies**. London: Palgrave, 2009.

ALMEIDA, Ana; ALVES, Nuno; DELICADO, Ana. Crianças e Internet, a ordem geracional revisitada. **Análise Social**, Lisboa, v. 48, n. 207, p. 340-365, maio-ago. 2013.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco, rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 1986/2010.

BUCKINGHAM, David, Children and television. *In*: Qvortrup, J., Corsaro, W., Honig, M-S. (Eds.). **Handbook of Social Studies**. London: Palgrave, 2009.

COOK, Daniel. Children as consumers. *In*: Qvortrup, J., Corsaro, W., Honig, M-S. (Eds.). **Handbook of Social Studies**. London, Palgrave, 2009.

CORSARO, William. **The sociology of Childhood**. London: Pine Forge, 1997.

DROTNER, Kirste. Mediatized childhoods: discourses, dilemmas and directions. *In*: Qvortrup, J. (Ed.). **Studies in modern childhood**. London, Palgrave, 2005.

DUMAS, Alexandre, **Os três mosqueteiros**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1884/2004.

FERREIRA, Manuela. **"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!", relações sociais entre crianças no Jardim de Infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

\_\_\_\_\_. “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- Eu não sei fazer esta senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *In: Interacções*, n. 2, p. 27-58, 2006. Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/interacções>>.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta Editora, 1996.

HENGST, Heinz. Complex interconnections: the global and the local *in* children’s minds *in* everyday worlds. *In: Qvortrup, J. (Ed.). Studies in modern childhood*. London, Palgrave, 2005.

ITURRA, Raul. **O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral**. Lisboa: Fim de Século, 1997.

JAMES, Allison. **Childhood identities, self and social relationships in the experience of the child**. Cambridge: Edinburg University Press, 1993.

LEE, Nick. The extensions of childhood: technologies, children and independence. *In: Hutchby, I.; Moran-Ellis, J. (Eds.). Children, technology and culture, the impacts of technologies in children’s everyday lives*. London: Routledge/Falmer, 2005.

KLINE, Stephen. **Out of garden, toys and children’s culture in the age of TV marketing**. London: Verso, 1993.

PEREIRA, Sara (Coord.). **A televisão e as crianças**. Um não de programação na RTP 1, RTP 2, SIC e TVI. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social - estudos e publicações, 2009. Disponível em: <<http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/publicacoes/a-televisao-e-as-criancas-um-ano-de-programacao-na-rtp1-rtp2-sic-e-tvi>>  
PONTE, Cristina. **Crianças & media, pesquisa internacional e contexto português do século XIX à actualidade**. Lisboa: ICS, 2012.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a structural form. *In: Qvortrup, J. (Ed.). Studies in modern childhood*. London: Palgrave, 2009.



ROSA, Jorge Martins. **No reino da ilusão, as experiências lúdicas das novas tecnologias**. Lisboa: Veja, 2002.

SARMENTO; Manuel. Imaginário e culturas da infância. *In*: ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. História, Educação e Imaginário. **Atas do VI Colóquio de História da Educação e Imaginário**. Minho: CIE/IEP, 2003.

SERRANO, Estrela *et al.* Dados semestrais das audiências televisivas em Portugal, **Relatório referente ao 1º semestre de 2011**. Lisboa: Unidade de Monitorização e Estatística/ERC, 2011.

SINGLY, François. **O eu, o casal e a família**. Lisboa, Edições D. Quixote, 2000.

SIROTA, Régine. L’emergence d’une sociologie de l’enfance: évolution de l’object, évolution du regard. **Education et Sociétés**, Bruxelles, n. 2, p. 9-34, 1998.